

# Livsnära möten och relationer

## – en artikel om skolans lärandemiljö sett ur etiskt perspektiv

*Ulrika Bergmark*

### **En helt vanlig dag**

*Jag följer doften av kaffe och förstår att jag är på rätt väg och där inne ser jag min lärare. Hon står och pratar med en annan lärare. Hon ser att jag kommer, så jag ska just börja prata med henne, då den andra läraren vänder sig mot mig och säger att jag får vänta, för hon har något viktigt att säga till min lärare och det kan minsann inte vänta. Jag blir lite överrumplad av lärarens ord, så jag tar ett steg tillbaka och väntar på min tur. Min lärare ser vänligt på mig och hon låter den andra läraren prata färdigt och kommer sedan fram till mig. Jag frågar henne varför den andra läraren var så sur mot mig men hon har ingen bra förklaring på det, utan försöker istället föra in samtalet på det ämne som vi har bestämt träff för. "Ska vi gå in i klassrummet så att du kan få hjälp med den uppgift som du har fastnat på", undrar min lärare. "Ja, jag måste väl följa med då", tänker jag.*

*Efter en stund kommer klasskompisarna in i klassrummet. Någon skriker åt en elev som är kvar i korridoren, medan de andra sätter sig i bänkarna. Läraren försöker få uppmärksamhet för att lektionen ska kunna börja. När de flesta lyssnar på henne får vi veta att vi ska fortsätta med en uppgift där vi ska analysera en lätttext som vi tycker om. "Jag orkar då inte arbeta idag" säger en kille samtidigt som han sjunker ner över bänken. Några tjejer i ett hörn börjar arbeta ivrigt med uppgiften och de diskuterar livligt om hur de ska fortsätta. Jag sitter bara där och funderar över om pappa kommer att träffa mig denna gång. Han har ju lovat förr, men jag vet ju hur det brukar bli med det. Jag blir störd i mina tankar när läraren kommer förbi och undrar hur det går och om jag behöver hjälp med att komma igång med uppgiften. "Ja, inte vet jag om det är hjälp med uppgiften som jag behöver, jag skulle väl behöva en familj som bryr sig", tänker jag, medan jag tar upp pennan och börjar skriva en rubrik på pappret. Mina tankar avbryts när jag hör läraren säga att vi nu ska få höra den första redovisningen av en grupp. Gruppen gör sig redo för att presentera sin uppgift. "Sch, tysta nu då"! säger en tjej uppgivet, "låt dom få börja sin redovisning". Jag lyssnar en stund på deras prat, men ganska snabbt har jag tappat tråden och börjar tänka på annat... "From this moment on" hörs från högtalaren och jag börjar komma tillbaka till verkligheten igen. "Den här låten är ju bra" tänker jag medan*

*jag ser mig runt i klassrummet och ser att jag inte är ensam om att verkligen lyssna på gruppens redovisning. Jag börjar tänka på texten i låten och jag tänker att precis så där vill jag att mitt liv ska vara och jag blir alldeles varm inombords. Sedan visar de bilder som de själva har målat och jag fattar precis vad de menar. Bilderna passar perfekt! Jag känner hur det tåras i ögonen och snabbt vänder jag mig mot mina klasskompisar för att kontrollera att ingen ser mig och då ser jag på andra sidan klassrummet en annan tjej som sitter med glansiga ögon och då våra blickar möts ler vi förstående mot varandra.*

*Lektionen är slut och jag går ut ur klassrummet med mina klasskompisar och i korridoren möter vi en tjej ur en annan klass. "Varför skrev du så där taskigt om mig på Lunarstorm" frågar hon mig. "Jag är less på allt som du gör mot mig, så jag blev arg och då skrev jag så" säger jag till henne. "Jag bli galen" tänker jag. Jag blir så arg att jag smäller till henne i ansiktet. "Nu ska hon väl sluta bråka med mig i alla fall", tänker jag. Hon börjar gråta och låser in sig på toaletten. Jag sitter utanför och försöker prata med henne, men hon vill inte. En lärare kommer förbi och undrar vad som har hänt. Han sätter sig ner utanför toaletten och börjar prata med tjejen som har låst in sig. Vi sitter en lång stund utanför toaletten och till slut öppnar hon dörren så att vi kan prata med varandra öga mot öga.*

*Jag känner mig ganska nere efter bråket och även om jag verkligen ville slå till henne, så löser det ju ingenting, det vet jag ju, tänker jag medan jag går de två trapporna upp till biologisalen. Då jag kommer till klassrummet har läraren redan inlett en diskussion kring genetik och jag ser religionsläraren i ett hörn i klassrummet. "Vad gör han här?" tänker jag. Efter ett tag får jag reda på att vi ska arbeta med genetik på både biologi- och religionstimman. Jag sitter och bläddrar i några läroböcker då ögonen fastnar på en sida som presenterar argument för och emot abort. Jag för min del tycker då att det är helt ok att göra abort. Tänk dig själv, om du är 15 år och blir med barn, inte skulle jag kunna ta hand om ett barn då! Men jag undrar just hur de tänker om aborter i andra länder och religioner. Jag vänder mig mot en klasskompis och frågar om han vill arbeta med mig och vi bestämmer oss för att gå till datasalen för att söka information på Internet.*

Berättelsen ovan är skriven som ett paradigm case (Alerby & Hörnqvist, 2003) och är sprungen ur mina egna lärar erfarenheter. Beskrivningen av denna elevs skoldag väcker en mängd frågor som till exempel: Hur ser lärandemiljön ut i skolan sett ur ett etiskt perspektiv? Hur bemöter vi varandra? Vilka möjligheter och hinder finns det för lärande? Vilka värderingar förmedlas i skolan? Hur arbetar elever och lärare med etiska frågor i skolan? Berättelsen om flickans erfarenheter av lärandemiljön kommer att följa oss genom denna artikel.

Dagligen vistas 1,5 miljoner människor i svenska skolor, vilket i sin tur innebär att det där sker många möten. Skolan är en mötesplats för både vuxna och barn med skiftande bakgrund och förväntningar. Eftersom det sker många möten i skolan blir relationer mellan personer viktiga och det finns stora möjligheter att skapa nätverk. Ett möte mellan människor innebär att vi talar med och agerar tillsammans med varandra, det förutsätter någon form av interaktion (Zackari & Modigh, 2000). Medvetet eller omedvetet styrs våra handlingar bland annat av våra grundläggande värderingar eller annorlunda formulerat: vilken etik och moral man har.

I skolan står lärandet i centrum och i skolans miljö finns möten och relationer som en självklarhet. I skolmiljön finns både lärare och elever som samspelar med varandra. Eftersom våra handlingar styrs av våra värderingar blir det av betydelse vilka värderingar vi har.

Utifrån min lärar- och forskarerfarenhet har betydelsen av de etiska aspekterna i en lärandemiljö framträtt. Inom ramen för denna text avser jag därför att synliggöra, problematisera och diskutera begreppet lärandemiljö sett ur ett etiskt perspektiv. I inledningen ges först en förklaring av hur jag förstår etik och lärande inom ramen för denna artikel och sedan diskuteras de ontologiska och epistemologiska antaganden som ligger till grund för begreppet lärandemiljö.

## Etik

Ordet *etik* kommer från det grekiska ordet *ethos*, eller *ethika*, som betyder vana, sed. *Moral* kommer däremot från det latinska ordet *mos*, som betyder sed, vana, väsende, natur (Colnerud & Granström, 2002). Dessa begrepp används ofta synonymt, men ibland kan en distinktion mellan dem göras i bemärkelsen att etik är moralens teori och att moralen är våra praktiska handlingar (Ibid). Ett ord som ibland tas upp synonymt med etik är ”förhållningssätt”. Vilket förhållningssätt har vi till vår värld och vad är det som gör att vi handlar som vi gör? Det kan alltså handla om reflektion kring sina egna handlingar och ett försök att se vilka värderingar som styr oss (Gren, 1994). Johansson och Johansson (2000) ger en inblick i vilken roll etiska värderingar spelar och att de är knutna till möten mellan människor.

Etiska värden berättigar handlingar och ger en riktning för hur vi ska bemöta andra. De kan uttryckas i ord eller handling, kan vara

oreflekterade eller reflekterade och är alltid inflätade i individernas livsvärld. De finns till, förhandlas och förändras i möten mellan människor (Johansson & Johansson, 2000, s 14).

Detta visar på att etik är något som förutsätter ett möte mellan människor och att det är relationerna dem emellan som är viktiga. Nel Noddings (1984) har utvecklat ett begrepp som hon kallar för omsorgsetik. Noddings menar att alla människor har en förmåga att visa omsorg om en annan människa och därför har vi också en moralisk skyldighet att använda denna förmåga att se andra människors behov och att försöka möta dessa behov. Omsorgsetiken är relationell och situerad. Våra handlingar baseras inte på resonering utifrån vissa regler, utan det är "... att känna för och med den andre som motiverar oss till en naturlig omsorg" (Noddings, 2002, p. 14, min översättning). Omsorg är en ömsesidig handling – det är en relation mellan den som ger omsorg och den som tar emot omsorg, samt att människor har en förmåga att både ge och ta emot omsorg (Noddings, 1984, 2002). Uppgiften för en omsorgsgivare beskriver Noddings (1995) på följande sätt:

Jag måste visa mig känslig för omsorgstagaren som talar till mig på ett speciellt sätt och ber mig om någonting konkret, och kanske, även unikt. Följaktligen innebär det, att det som jag som omsorgsgivare gör för en person kanske inte tillfredsställer en annan. Jag rättar mig inte efter en särskild princip, utan efter den levande andra som jag möter (s. 188, min översättning).

## Lärande

Skolan är en miljö där lärande är ett av huvudmålen (Lpo 94). Lärande är ett vitt begrepp och det kan vara svårt att definiera, om det överhuvudtaget går att definiera, (se Alerby, 2000; Säljö, 2000). Men här följer ett försök att säga vad lärande innebär i denna text.

Tiller (1999) menar att lärande är många saker och han betonar att det finns olika typer av lärande: ett lärande som flyter på ytan eller ett som går djupt ner i själen. Ett lärande som flyter på ytan kan innebära mekanisk detaljinlärning med efterföljande redovisning på ett prov. Risken med detta lärande är att eleven ett kort tag efter provtillfället inte kommer ihåg så mycket från det han/hon lärt sig eftersom förståelse saknas. Det djupa lärandet är något annat: vi förstår vad vi lär

oss och vi ser helheter istället för detaljer. Tiller poängterar att det är det djupa lärandet som vi ska sträva efter, eftersom det är ett livslångt lärande och grunden för att vi kan lära oss något nytt. Detta djupa lärande "... präglas av samverkan mellan tanke, vilja, känsla och övertygelse" (Tiller, 1999, s. 193). I detta sammanhang är det viktigt att påpeka att lärande handlar om utvecklandet av både kognitiva, intellektuella och emotionella förmågor.

I begreppet lärande brukar ofta undervisning och inläring inkluderas (Alerby, 2000). Med det menas att lärande både handlar om den undervisning som exempelvis en lärare ger och det egna lärandet som exempelvis en elev gör. Det finns olika aktörer i en lärandeprocess och relationen mellan dem är viktig för att det djupa lärandet ska ske. Alerby (2000) skriver "Det är via erfarenheter, i dialog och samspel mellan människa och värld samt mellan människa och människa som lärande konstitueras" (s 25). Här kan vi se att de mänskliga relationerna i samspel med varandra i världen är en betydande del av lärandeprocessen. För att återvända till begreppen undervisning och inläring, kan det ses som att dessa två begrepp är intimt sammanflätande med varandra, det ena kan inte utesluta det andra, utan de är beroende av varandra. I detta sammanhang poängterar Alerby (2000) att lärande är något mer än summan av de två delarna undervisning och inläring, i och med att läraren inte ensidigt lär ut och eleven inte ensidigt lär in. Det sker istället "... ett ömsesidigt lärande mellan elev och lärare" (Alerby, 2000, s 26).

Jag anser att lärande i skolan inte alltid behöver ske under formella former, som t.ex. i en klassrumssituation, utan en del av lärandet sker också utanför klassrummet – i kafeterian eller korridoren. Jag är medveten om att det informella lärandet utanför klassrummet troligtvis har en stor betydelse för lärandemiljön som helhet, eftersom det där säkerligen sker ett lärande om exempelvis vilka värderingar som råder i en skola. Det är viktigt att påpeka att lärande sker även utanför undervisningen. Samtidigt vill jag dock betona att jag inte vill göra en uppdelning mellan formellt och informellt lärande, utan det som står i fokus är det lärande som sker i lärandemiljön i sin helhet, oavsett var i skolan man befinner sig. Vidare anser jag att en människa ständigt lär sig något i olika situationer, men i denna artikel handlar lärandet om det lärande som skolan menar att eleverna ska ha chans till – det innehåll som är presenterat i läroplan och kursplaner.

## Lärandemiljö sett ur ett etiskt perspektiv

Min berättelse i inledningen om lärandemiljön syftar till att visa hur jag ser olika dimensioner av hur en lärandemiljö kan vara. Jag anser att det kan handla om att skolan är en miljö där vi behandlar varandra på ett etiskt sätt: exempelvis visar vi varandra respekt, uppmuntrar eleverna till personligt engagemang i sitt eget lärande, utgår ifrån elevens perspektiv i undervisningen och skapar tid för reflektion både för elever och för lärare. Det kan också vara en miljö där vi inte behandlar varandra väl, eleverna inte lyssnar på varandra eller på läraren, eleverna har låg motivation och presterar dåliga resultat och elever bråkar med varandra. Detta visar på en negativ sida av lärandemiljön.

Vidare anser jag att andra dimensioner av en lärandemiljö kan innebära att etiska frågor lyfts fram och att eleverna uppmuntras till diskussioner kring etik och moral. Den miljön präglas av att teori och praktik kring etik och moral överensstämmer. Etiska värderingar styr lärarnas val av innehåll och metod i undervisningen.

## Ontologiska och epistemologiska antaganden

För att synliggöra och analysera vad en lärandemiljö rent teoretiskt kan vara, innebär det att jag som forskare behöver tillgång till teoretiska "verktyg" och då måste jag först klargöra de teoretiska utgångspunkterna: mina ontologiska och epistemologiska antaganden.

Antaganden om hur världen är beskaffad, alltså ontologiska antaganden, påverkar hur jag som forskare ser på världen. Det påverkar i sin tur vilken syn jag har på kunskap, och hur jag tänker mig att man kan få kunskap om olika fenomen, dvs. epistemologiska antaganden.

Antaganden om världen och kunskap utgör tillsammans en forskningsansats (Bengtsson, 2005). Forskningsansatsens grundantaganden om verklighet och kunskap avspeglar sig också i mina metodval: vissa metoder är mer förenliga med vissa ontologiska och epistemologiska antaganden.

De klassiska ontologierna beskriver världen på olika sätt. Inom *dualismen* delas verkligheten upp i två, helt oförenliga, delar. Descartes införde denna uppdelning där den ena delen *res extensa* ("den utsträckta saken") är det fysiska, det materiella och den andra delen *res cogitans* ("den tänkande saken") är medvetandet, det själsliga (Bengtsson, 2001; Alerby, 1998). Dessa två delar är enligt dualismen oförenliga med varandra och det innebär att de lever sitt eget liv parallellt, utan

kontakt, med varandra. Detta får konsekvensen att kropp (som res extensa) och själ (res cogitans) inte påverkar varandra ömsesidigt. Alerby (1998) illustrerar dualismen med hjälp av en metafor om ett järnvägsspår där den ena tågskenan är kroppen och den andra själen. Skenorna löper sida vid sida, men de förenas aldrig. De erkänner varandras existens, men de har inga beröringspunkter med varandra.

*Monismerna* väljer en annan väg än dualismen för att förklara verkligheten: de "... tar bort en av spårskenan och behåller bara den ena" (Alerby, 1998, s 31). Detta resulterar i två olika inriktningar där de olika delarna av världen betonas. Den ena inriktningen är *idealismen*, som betonar medvetandet, och den andra är *materialismen* som betonar det materiella. Att välja den ena spårskenan får konsekvenserna att den andra skenan inte alls finns, det är antingen det ena eller det andra.

Hur skulle en bestämning av en lärandemiljö se ut sett ur de klassiska ontologiernas ögon? Dualismen gör uppdelningar mellan kropp och själ: "... mellan inre och yttre, psykiskt och fysiskt" (Bengtsson, 2001, s. 76). Den grundläggande tanken inom dualismen är att kropp och själ är oförenliga delar som inte har någon förbindelse mellan varandra (ibid). Vilka konsekvenser får denna tanke för en lärandeprocess? I en lärandemiljö bör tanken att eleverna lär sig med hjälp av både kropp och själ finnas – och detta antagande blir då omöjlig som förklaringsgrund.

Monismerna, idealism och materialism, menar å sin sida att den ena delen av världen kan tas bort, antingen medvetandet eller det materiella och det innebär flera delar av världen inte beaktas. Vilka konsekvenser får detta antagande för synen på de elever och lärare som är i skolan? Är de antingen bara kropp eller själ? Är de fritt svävande medvetanden eller materiella kroppar, liknande robotar? Svaren på dessa frågor måste bli: nej, de är bara varken det ena eller det andra, utan de är båda delarna samtidigt. Ovanstående resonemang om dualismens och monismernas antaganden visar att de inte är tillräckliga för att beskriva lärandemiljön i sin helhet. Bengtsson (1998) menar att de beskrivna – ismerna reducerar allt som finns så att det ska passa in i generaliserade kategorier, som "... antingen det fysiska (materialism) eller det psykiska (idealism) eller i båda kategorierna men utan kontaktyta mellan dem (dualism)" (s. 154). Detta kan leda till att verkligheten inte kan beskrivas på ett rättvisande sätt. Bengtsson menar vidare att varken dualismens eller monismens kategorier för att beskriva verkligheten räcker, utan det behövs fler kategorier som gör att världen bättre kan

beskrivas - pluralism (ibid). För att hitta andra förklaringsmodeller än dualism och monism blir det viktigt att finna antaganden som förenar det själsliga och det fysiska, så att verkligheten ses som en helhet istället för en mängd delar utan kontakt med varandra. Detta leder mig till att söka svar inom den fenomenologiska rörelsen och då särskilt inom livsvärldsbegreppet. Bengtsson (1998) menar att den fenomenologiska traditionen förstår fenomenens subjektiva och objektiva sida som korrelerande med varandra och att inget av dem kan uteslutas. Vad innebär då den fenomenologiska traditionen och livsvärldsbegreppet?

## Fenomenologi

Fenomenologi är ingen enhetlig rörelse, utan det finns en mängd variationer. Det finns dock många filosofiska antaganden som är gemensamma, och dessa tankar kan sägas bilda en tradition. Den moderna fenomenologin går tillbaka på den österrikiske filosofen Edmund Husserl. År 1901 kom Husserls verk *Logiska undersökningar* och redan i inledningen formulerades det som har kommit att bli ett viktigt begrepp inom fenomenologin nämligen ”gå tillbaka till sakerna själva” (Bengtsson, 2005, s. 11). Husserl menade att det var viktigt att undersöka verkligheten som den visar sig och att vi inte på förhand sätter upp principer som verkligheten ska rymmas i. De fenomen som finns i världen måste få leva sitt eget liv (Bengtsson, 2001). För att kunna undersöka verkligheten måste studier ta sin början i de erfarenheter som vi gör i världen. Vi erfar med våra sinnen och verkligheten visar sig för vårt medvetande. Detta är ett uttryck för människans existens i världen. Varje fenomenologisk studie tar alltid sin början i livsvärlden: den levda verkligheten (Alerby, 1998).

## Livsvärlden

Husserl utvecklade livsvärldsbegreppet och han menar att den är en ”förvetenskaplig” och ”förreflexiv” värld som vi människor aldrig kan lösgöra oss ifrån (Bengtsson 2005). Husserl anser att vi tar livsvärlden för given och att den är grunden för våra antaganden om världen. Livsvärlden är en social värld där vi människor lever och kommunicerar med varandra. Den är också en historisk värld genom att vi människor hela tiden erfar något och våra nya erfarenheter jämförs med de gamla och på så sätt finns det en koppling tillbaka i



tiden. Livsvärlden är mångfacetterad och komplex på grund av exempelvis alla skiftande erfarenheter, ting och egenskaper av ting som den rymmer (ibid).

Martin Heidegger vidareutvecklade livsvärldsbegreppet och han för in en ny term: *vara-i-världen*. Med den formuleringen menar han att forskaren inte bara tar "... sin utgångspunkt i livsvärlden, utan förblir i den, eftersom det inte är möjligt att ställa sig utanför den, till exempel som en ren åskådare eller som ett rent reflekterande ego" (Bengtsson, 1999; 2005, s. 21). Heidegger markerar med begreppet *vara-i-världen* att det råder en ömsesidig påverkan mellan världen och den som lever i världen. För att ytterligare betona denna helhet väljer Heidegger att skriva begreppet med bindestreck mellan orden (ibid).

Maurice Merleau-Ponty är en filosof som bygger vidare på Husserls och Heideggers tankar om livsvärlden och han ger begreppet sin egen utformning: han kallar det *vara-till-världen*, Merleau-Ponty för in en ny dimension i livsvärldsbegreppet och det är kroppen. I tidigare filosofers utsagor om livsvärlden har inte kroppen haft det fokus som den har i Merleau-Pontys filosofi. Utgångspunkten för alla erfarenheter är den egna levda kroppen, som inte inrymmer någon motsättning mellan kropp och själ, utan de är en helhet. Min egen kropp finns alltid med i mina erfarenheter av världen och genom min i-världen-varo får jag också erfarenheter via kroppen. Jag kan inte gå utanför min kropp och uppleva världen genom en annan människas kropp och perspektiv. Merleau-Ponty menar att "... utan den egna levda kroppen som utsiktspunkt skulle det inte finnas perspektiv" (Bengtsson, 2005, s. 25). Genom att vi lever i en kropp har vi tillgång till världen och därmed befinner vi oss i interaktion med det vi möter i världen. Det innebär att om jag förändras, förändras då också världen en aning. Merleau-Ponty exemplifierar detta med att visa att om en människa förlorar sin syn eller en arm, upplevs följaktligen världen annorlunda för den människan. Andra förändrande förhållanden som tas upp är användningen av instrument, exempelvis en käpp eller ett par glasögon. Genom att instrumentet används görs det till en del av kroppen och det medför förändringar: en person kan lättare gå och en annan kan se bättre (Bengtsson, 2005). Livsvärlden består av många dimensioner. Detta har att göra med att livsvärlden är förbunden med livet självt och därför menar Merleau-Ponty att den är "... en öppen och oavslutad värld" (Bengtsson, 2005; 1999, s. 26).

## Diskussion kring begreppet lärandemiljö sett ur ett etiskt perspektiv

För att koppla resonemanget om livsvärlden närmare skolan kan det enligt mitt synsätt konstateras att lärandemiljön har sin utgångspunkt i livsvärlden i och med att den följer tanken om att livsvärlden är grunden för våra liv. Vi lever i världen och den konkreta erfarenheten i världen är utgångspunkten för våra tankar och handlingar. Elever och lärare vistas i en gemensam skolmiljö och de erfår ständigt denna miljö – de delar för en stund varandras livsvärldar. Eleverna och lärarna kommer inte till skolan som blanka ark, utan de har med sig många erfarenheter av andra delar av livsvärlden när de sedan träffas och dessa erfarenheter påverkar deras samspel med varandra. *Jag sitter bara där och funderar över om pappa kommer att träffa mig denna gång. Han har ju lovat förr, men det vet man ju hur det brukar bli med det.* Eleven har personliga problem som hon tar med sig in i skolan och dessa erfarenheter är en del i hennes lärandeprocess.

I och med att livsvärlden är grunden blir interaktion möjlig. En människa är inte antingen kropp eller själ, utan hon utgör en helhet som är intimt sammanflätad med världen. Detta innebär att människor har möjlighet att komma i kontakt med varandra i och med att de delar samma livsvärld. Interaktion blir möjlig eftersom vi ser varandra som både subjekt och objekt, inte bara det ena eller det andra. Vi befinner oss vid ständiga järnvägsknutar, för att anknyta till Alerbys resonemang om järnvägsskenorna. En järnvägsknut kan fungera som en metafor för hur interaktion och möten ser ut. Vi kan komma från olika håll in till en järnvägsknut och sedan möts vi och delar för en stund konkreta erfarenheter med varandra och sedan kan vi gå ifrån järnvägsknuten ut mot olika håll, för att sedan mötas igen. I livsvärlden finns möten och relationer och detta gäller även för skolans miljö. Följande två citat visar på olika möten i skolan: *Min lärare ser vänligt på mig och hon låter den andra läraren prata färdigt och kommer sedan fram till mig. Efter en stund kommer klasskompisarna in i klassrummet, och Någon skriker åt en elev som är kvar i korridoren, medan de andra sätter sig i bänkarna.* Interaktionen är möjlig inom livsvärlden och applicerar vi detta resonemang på skolans lärandemiljö följer det att även i skolan är interaktionen en viktig del som kan främja lärande. Genom att se skolan ur ett livsvärldsperspektiv kan alltså möten och relationer lyftas fram och ses som en betydande del i lärandeprocesser.

En metafor för relationer och möten som presenterats är järnvägsknuten och en annan metafor för samma fenomen formulerar Moira von Wright (2000) när hon skriver om en väv av intersubjektivitet där de olika deltagarna var och en bidrar till hur väl en verksamhet fungerar. Hon menar att mellanrummet mellan exempelvis en lärare och en elev är den mötesplats där det oförutsägbara kan hända och att det kan vara positivt för en lärandeprocess. von Wright menar vidare att det är viktigt att läraren respekterar utrymmet mellan eleven och sig själv, så att läraren inte tar det utrymmet i besittning, utan låter eleven framträda som ett vem och inte enbart ett vad. I detta sammanhang poängterar von Wright att läraren också måste vara beredd på att avslöja vem hon är. von Wright ställer detta relationella perspektiv mot ett punktuellt perspektiv där lärare och elever är åtskilda och inte påverkar varandra ömsesidigt och detta perspektiv skulle också kunna sägas vara ett dualistiskt perspektiv. Eftersom jag anser att dualismen inte kan beskriva den etiska lärandemiljön kan inte heller ett punktuellt perspektiv beskriva skolans verklighet. En viktig aspekt av lärandemiljön är, som tidigare nämnts, att elever och lärare för ett tag delar varandras livsvärldar och att de påverkar varandra ömsesidigt. Därför kan von Wrights resonemang om det relationella perspektivet vara fruktbart i analysen av vad en lärandemiljö kan vara.

Ovanstående resonemang om möten och relationer kan också knytas till Heideggers begrepp *vara-i-världen* i den meningen att världen och de som befinner sig i världen påverkar varandra ömsesidigt. I skolans värld kan detta också stämma, eftersom det finns många situationer där elever och lärare eller elever och elever ömsesidigt påverkar varandra och att de i sin tur påverkar deras gemensamma miljö. Ett exempel ur berättelsen visar på detta:

*Jag känner hur det tåras i ögonen och snabbt vänder jag mig mot mina klasskompisar för att kontrollera att ingen ser mig och då ser jag på andra sidan klassrummet en annan tjej som sitter med glansiga ögon och då våra blickar möts ler vi förstående mot varandra.*

Här ser vi att eleverna och läraren blir delar av varandras livsvärldar genom deras erfarenheter i den gemensamma skolmiljön. Erfarenheterna finns sedan med och påverkar kommande situationer.

Om vi antar att relationer och möten är viktiga delar i en lärandemiljö får det följderna att bemötande spelar en central roll. Den

franske filosofen Emanuel Levinas poängterar att "... mötet mellan självet och den andre är tiden och platsen för ansvarstagande; det är en etisk händelse på ett djupgående sätt" (Todd, 2003, s. 50, min översättning). Detta betyder att våra relationer med den andre påverkar vårt bemötande av den andre och att det medför ett ansvar för den andre.

Hur lärare bemöter elever, hur elever bemöter lärare och hur elever bemöter varandra, är frågor som jag ställer i analysen av en lärandemiljö sett ur ett etiskt perspektiv. Flickans upplevelse av bemötande visar följande citat på:

Lärare bemöter elev: *den andra läraren vänder sig mot mig och säger att jag får vänta, för hon har något viktigt att säga till min lärare och det kan minsann inte vänta. Jag blir lite överrumplad av lärarens ord, så jag tar ett steg tillbaka och väntar på min tur.* Denna händelse blir en negativ upplevelse för flickan, hon kanske känner att vuxenvärlden inte bryr sig om henne, för det finns viktigare saker att fundera på. *En lärare kommer förbi och undrar vad som har hänt. Han sätter sig ner utanför toaletten och börjar prata med tjejen som har låst in sig.* Detta citat visar däremot att flickan troligen har en positiv upplevelse av bemötande i och med att läraren tar sig tid att diskutera med dem i ett försök att hjälpa dem att lösa situationen. Där får flickan en fingervisning om att vuxenvärlden (lärarna i detta fall) visst bryr sig om dem (eleverna).

Elev bemöter lärare: *Efter en stund kommer klasskompisarna in i klassrummet. Någon skriker åt en elev som är kvar i korridoren, medan de andra sätter sig i bänkarna. Läraren försöker få uppmärksamhet för att lektionen ska kunna börja. När de flesta lyssnar på henne får de instruktioner för en uppgift.* Eleverna kommer in i klassrummet och en del av dem lyssnar inte på läraren som ska berätta om uppgiften de ska göra och i och med detta blir inte läraren bemött på ett respektfullt sätt.

Elev bemöter elev: *"Varför skrev du så där taskigt om mig på Lunarstorm" frågar hon mig. "Jag är less på allt som du gör mot mig, så jag blev arg och då skrev jag så" säger jag till henne. "Jag bli galen" tänker jag. Jag blir så arg att jag smäller till henne i ansiktet.* Elever som är i konflikt med varandra visar detta citat på och det kan vara en vanlig händelse i en skola. På grund av att eleverna är i konflikt med varandra bemöter de inte heller varandra på ett respektfullt sätt.

I dessa ovanstående exempel kring bemötande kan vi också ställa oss frågan hur ansvaret för och omsorgen om den andre tar sig i uttryck

och hur det skulle kunna se ut om vi har viljan att skapa en etisk lärandemiljö i skolan?

## Hur arbetar elever och lärare med etiska frågor i skolan?

I skolan kan lärare och elever arbeta både medvetet och omedvetet med etiska frågor. Lärare kan genom sitt bemötande, både på ett medvetet och omedvetet sätt, visa på etiska värden och normer. Det är inte bara genom bemötande som värden och normer kan överföras, utan genom lärarens val av stoff i undervisningen och undervisningsmetoder kommer det fram vilka värden som är viktiga och vilka värden som inte får något utrymme i undervisningen och i förlängningen - livet.

Genom mötena i skolan tränas elever och lärare att göra etiska överväganden. I och med att elever och lärare delvis delar varandras livsvärldar kommer det alltid att finnas tillfällen då de har olika åsikter i en fråga och för att relationerna ska fungera bra krävs det antagligen att de lyssnar på varandras åsikter för att de exempelvis ska kunna ta rätt beslut och för att skolan ska kunna vara en etisk miljö.

Lärare väljer också att arbeta rent konkret med olika etiska frågor och göra dessa till ett ämnesinnehåll. *Då jag kommer till klassrummet har läraren redan inlett en diskussion kring genetik och jag ser religionsläraren i ett hörn i klasrummet. Efter ett tag får jag reda på att vi ska arbeta med genetik på både biologi- och religionstimmarna.* Citatet exemplifierar den diskussion kring etiska frågor som kan föras i skolan och att olika ämnen kan samarbeta för att vidga perspektivet kring en etisk fråga.

## Konsekvenser för lärandet?

Vilken roll har lärarna i elevernas lärande och vilken roll har eleverna i sitt eget lärande? Merleau-Pontys begrepp *vara-till-världen* betonar också interaktionen mellan människor och här får kroppen en särskild betydelse. Kroppen är utgångspunkten för alla erfarenheter i världen. Hur kan detta överföras till lärandemiljön? Att kroppen betraktas som en helhet kan vara en förutsättning för både interaktion och lärande. Elever och lärare lever i sin kropp och genom den får de kontakt med livsvärlden i skolan. Detta tycker jag visar att kropp och själ är en helhet på det sättet att vi människor reagerar rent fysiskt på något

känslomässigt som vi upplever. Citat från flickans berättelse visar på kopplingen mellan kropp och själ: *jag blir alldeles varm inombords och jag känner hur det tåras i ögonen*. Eftersom både tanke, känsla och kropp var med i denna upplevelse kring redovisningen av låten kan det antas att detta minne kommer att dröja sig kvar länge och vara en del i hennes lärandeprocess.

Lärarna spelar en stor roll för elevernas lärande, både då det gäller att lära sig ämneskunskaper och att kunna göra egna etiska överväganden. Flickan i berättelsen behöver hjälp med en ämnesuppgift och det är lärarens roll att vara stödjande i hennes lärandeprocess: *"Ska vi gå in i klassrummet så att du kan få hjälp med den uppgift som du har fastnat på", undrar min lärare. "Ja, jag måste väl följa med då", tänker jag*. Denna bild av en lärandeprocess känns nog igen av många lärare.

Genom lärarens bemötande och organisation av undervisningen visar han eller hon på ett antal etiska värden och det är den andra delen av en lärares uppdrag. Campbell (2003) skriver: "Lärarens ledarskap är i alla tider och på alla sätt en moralisk angelägenhet. På grund av denna enda orsak är undervisning en moralisk aktivitet på ett djupgående sätt"(s. 116, min översättning). Hon menar att lärarens undervisning är en moralisk aktivitet i och med att lärare och elever befinner sig i samma miljö som bygger på relationer dem emellan och att det är genom dessa relationer som eleverna lär sig viktiga värden som uppriktighet, respekt och tolerans (Campbell, 2003).

*"Jag orkar då inte arbeta idag" säger en kille samtidigt som han sjunker ner över bänken. Några tjejer i ett hörn tar sig an uppgiften och de börjar genast diskutera livligt om hur de ska göra. Jag sitter bara där och funderar över om pappa kommer att träffa mig denna gång. Han har ju lovat förr, men jag vet ju hur det brukar bli med det. Jag blir störd i mina tankar när läraren kommer förbi och undrar hur det går och om jag behöver hjälp med att komma igång med uppgiften. "Ja, inte vet jag om det är hjälp med uppgiften som jag behöver, jag skulle väl behöva en familj som bryr sig", tänker jag, medan jag tar upp pennan och börjar skriva en rubrik på pappret.*

Citatet visar hur det ibland kan vara i ett klassrum – någon elev orkar inte arbeta och andra tar sig an en uppgift med stor iver. Här handlar det om i vilken grad eleverna själva tar ansvar för sitt lärande. Har de en inre motor som gör att de vill lära sig nya kunskaper eller vill de att läraren ska vara motor åt dem? Orsakerna till att de väljer att göra det

ena eller andra kan variera: eleven kan ha personliga problem som står i vägen för lärandet. *Jag lyssnar en stund på deras prat, men ganska snabbt har jag tappat tråden och börjar tänka på annat...* Eleven kanske tycker att ämnet är intressant eller ointressant och handlar därefter. *Jag vänder mig mot en klasskompis och frågar om han vill arbeta med mig och vi bestämmer oss för att gå till datasalen för att söka information på Internet.* I citatet kan vi se att den eleven tar ansvar för att försöka lösa uppgiften.

I en lärandemiljö kan det sammanfattningsvis finnas både möjligheter och hinder för lärande. Bemötande kan exempelvis vara en möjlighet och ett hinder för lärande. Vi kan bemöta varandra både på ett etiskt och ett oetiskt sätt och det skapar atmosfären i en lärandemiljö. Om en elev med sina åsikter och förmågor tas på allvar är det mera troligt att han eller hon blir mera motiverad att lära sig och ta eget ansvar. En lärare kan som tidigare nämnts lägga upp sin undervisning på ett etiskt sätt där elevens behov sätts i centrum och det kan skapa goda förutsättningar för lärande.

## Avslutande tankar

Syftet med denna artikel var att diskutera och problematisera begreppet lärandemiljö sett ur ett etiskt perspektiv. I analysen har de ontologiska och epistemologiska antaganden som ligger till grund för begreppet lärandemiljö diskuterats och jag kan konstatera att de klassiska ontologierna dualism och monism; materialism och idealism inte kan utgöra grunden för att förklara begreppet. De ontologierna ger enligt mitt synsätt en alltför snäv bild av verkligheten i och med att de delar upp i världen i separata delar, istället för att se helheten. För att hitta andra förklaringsgrunder får jag leta efter svaren på andra ställen och då finner jag att fenomenologi och då i synnerhet livsvärldsfenomenologi, kan utgöra basen för min analys av lärandemiljön. När jag som forskare ska undersöka lärandemiljön kan jag inte lösgöra mig från livsvärlden – de sammanhang som jag intrasslad i. Min utgångspunkt är mina egna erfarenheter av livsvärlden. Mina nya erfarenheter speglas mot mina gamla upplevelser och en ny kunskap skapas. Genom att låta både elever och lärare reflektera över vad en lärandemiljö sett ur ett etiskt perspektiv kan vara, hoppas jag kunna visa på möjligheter och hinder för lärande i skolan. Eftersom möten mellan elever och lärare är centrala i en lärandemiljö, måste båda parter få chans att visa sin bild av livsvärlden, både den egna och den gemensamma. I ett led att försöka

visa vad en lärandemiljö sett ur ett etiskt perspektiv kan vara, blir det viktigt för mig som forskare att försöka *förstå andras erfarenheter* av lärandemiljön som de kommer till uttryck genom deras reflektioner. Genom mötet med andra människor får jag nya erfarenheter att jämföra med de gamla som ger upphov till nya frågor och skapar utgångspunkter för nya möten. Reflektioner kring hur etik och lärande samspelar skulle kunna bidra till en större medvetenhet om hur lärande kan främjas genom att skolan medvetet arbetar med att försöka skapa och bibehålla en etisk lärandemiljö – en miljö där omsorgen om den andre finns som en grund. Ett citat av Paulo Freire (1998) visar oss ett möjligt förhållningssätt i detta sammanhang:

Att leva i öppenhet gentemot andra och att ständigt ha en nyfikenhet inför livet och dess utmaningar är grundläggande i undervisningspraktiken. Att leva i denna respektfulla öppenhet gentemot andra och att med jämna mellanrum, när möjlighet ges, kritiskt reflektera över denna öppenhet, borde vara en grundläggande del i det äventyr som undervisning är (s. 121, min översättning).

## Referenser

- Alerby, E. (1998). *Att fånga en tanke. En fenomenologisk studie av barns och ungdomarns tänkande kring miljö*. Luleå: Institutionen för pedagogik och ämnesdidaktik, Centrum för forskning i lärande, Luleå tekniska universitet.
- Alerby, E, Kansanen, P & Kroksmark, T. (red.) (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Alerby E. & Hörnqvist M-L. (2003) Skolan som levt rum. Rummets betydelse i lärandet i ljuset av livsvärldsfenomenologi. I Uljens M. & Bengtsson J. (red.) *Livsvärldsfenomenologi och hermeneutik. Aktuella humanvetenskapliga forskningsproblem*. Helsingfors: Helsingfors universitet. Pedagogiska institutionen. Forskningsrapport 192.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter. Människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Bengtsson, J. (2001, org. 1988). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Bengtsson, J. (red.) (2005, org. 1999). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.



- Campbell, E.(2003). *The Ethical teacher*. Berkshire: Open University Press.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket: om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS förlag.
- Gren, J. (1994). *Etik i pedagogens vardagsarbete*. Stockholm: Liber utbildning AB.
- Johansson, E. & Johansson, B. (2000). *Etiska möten i skolan*. Stockholm: Liber.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. (1994). Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.
- Noddings, N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics & moral education*. Berkley: University of California Press.
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of Education*. Boulder: Westview Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Runa förlag.
- Todd, S. (2003). *Learning from the other. Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. Albany: State University of New York Press.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G.H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Zackari, G. & Modigh, F. (2000). *Värdegrundsboken. Om samtal för demokrati i skolan*. Från Utbildningsdepartementets Värdegrundsprojekt. Stockholm: Regeringskansliet.